

EL POTENCIAL DIALÓGICO DE LAS ARTES ESCÉNICAS: UNA APUESTA EDUCATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ

The dialogical potential of the performing arts: an educational commitment to peace-building.

Belén Massó Guijarro. *Universidad de Granada (España)*

Contacto: belenmasso@ugr.es

Fecha recepción: 17/06/2020 - Fecha aceptación: 10/08/2020

RESUMEN

Este artículo, de corte ensayístico, se dirige a explorar las posibles sinergias entre el paradigma educativo dialógico, las artes escénicas y la investigación para la paz. A partir de un diálogo interdisciplinar entre los estudios para la paz y la investigación educativo-artística, se ofrece una revisión teórica de naturaleza crítica en torno a los valores pacíficos que alberga el paradigma educativo del diálogo y la educación a través de las artes escénicas. En primer término, se establece un marco conceptual en torno a la Peace Research, desgranando conceptos como son la Cultura de Paz, la paz positiva de Johan Galtung y la paz imperfecta, de Francisco Muñoz. Esto ofrecerá a la lectora o lector las claves interpretativas para comprender la cartografía de los aportes de construcción de Cultura de Paz que encontramos en la educación a través del arte que después se ofrecerá. El paradigma educativo del diálogo será el enfoque pedagógico del que se partirá para enmarcar teóricamente este aporte.

PALABRAS CLAVE

Teatro en la educación, educación artística, paz, educación, modelos teóricos.

ABSTRACT

This article, of an essayistic nature, is aimed at exploring the possible synergies that could be established between the dialogical educational paradigm, the performing arts and peace research. Based on an interdisciplinary dialogue between peace studies and educational-artistic research, it offers a theoretical review of a critical nature around the peaceful values contained in the educational paradigm of dialogue and education through the performing arts. Firstly, a conceptual framework is established around Peace Research, outlining concepts such as the Culture of Peace, the positive peace of Johan Galtung and the imperfect peace of Francisco Muñoz. This will offer the reader the interpretative keys to understanding the mapping of the contributions to building a Culture of Peace that we find in education through art that will be offered later. The educational paradigm of dialogue will be the pedagogical approach that will be used as a theoretical framework for this contribution.

KEYWORDS

Drama in education, art education, peace, education, theoretical models.

1. MATIZACIONES CONCEPTUALES: LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

La paz como preocupación epistemológica y categoría analítica comienza a ser atendida con genuina profundidad después del azote de las guerras mundiales (Muñoz, 2001). En este momento se comienza a invertir de rigor científico y a conferir un mayor espacio en la agenda académica a la paz como categoría analítica. Johan Galtung (2003) señala cómo la investigación sobre violencia y conflictología avanzó con más rapidez que la de la irenología, pues urgían respuestas que paralizaran el avance de las guerras. Por ello, las distintas ideas de paz fueron emergiendo en correspondencia y contraposición a las conceptualizaciones de la violencia.

Encontramos, pues, que frente a la violencia directa (aquella relacionada con las guerras y conflictos armados) emergió en respuesta la paz negativa, que se asoció a esta ausencia de guerra y de agresión frontal. Frente a la violencia estructural (que incluye aquellas formas de violencia más sutiles e invisibles que acarrear la cristalización de la desigualdad social y la insatisfacción de las necesidades básicas) surgió la idea de la paz positiva, entendida en términos de justicia e igualdad. Por último, frente a la violencia cultural y simbólica (que supone la modalidad de violencia más invisible de todas y viene a ratificar las dos violencias anteriores), se han desarrollado distintas herramientas conceptuales, como la Paz Imperfecta de Francisco Muñoz (2001), la Paz Neutra de Francisco Jiménez Bautista (2009), o, de forma más general, la creación de diversas culturas para las paces. La investigación para la paz se viene preocupando por vertebrar teorías cada vez más complejas del fenómeno de la paz. En este sentido, podemos destacar los aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin (1994; 2001) y su crítica al paradigma de simplificación como referentes para reflexionar sobre la temática.

Para asomarnos a la comprensión del pensamiento complejo convendría partir de una breve caracterización de lo que Morin define como paradigma de simplificación. Según el autor, los paradigmas son principios en la

sombra que gobiernan nuestra visión del mundo sin ser nosotros conscientes, y por consiguiente, señala la importancia de tomar conciencia de la naturaleza y las consecuencias derivadas de los paradigmas que “mutilan el conocimiento y desfiguran lo real” (Morin, 1994, p.29). El paradigma de simplificación (según su cuarto principio, el de “orden-rey”) trata de poner orden en el universo, concibiendo que el desorden encuentra su origen en una insuficiencia de conocimiento, y lo hace a través de un principio disyuntor que trata de reducir lo complejo a lo simple, y de una hiper-especialización que posibilita la fragmentación y negación de lo complejo. Este paradigma, cuyo origen lo encontramos en las formulaciones de René Descartes, posibilitó un avance enorme en el pensamiento filosófico y científico a lo largo de los siglos, mas comenzó a presentarse insuficiente en el siglo XX. El paradigma de simplificación es también un pensamiento que se corresponde con la Modernidad y su confianza en los discursos globales y totalizantes, en la razón como fuente única de conocimiento verdadero y legítimo, postulados todos ellos cuestionados por la corriente posmoderna y su proclama del fin de los grandes relatos, esto es, de los “paradigmas unitarios, mostrando el presente como el espacio de las micrologías, la heterogeneidad, la fragmentación y la hibridez” (Rodríguez Magda, 2011, p.4)

Por otra parte, la formulación aristotélica del principio de no contradicción (según la cual no se puede ser una cosa y otra a la vez) o la del tercer excluido (o eres una cosa u otra, pero nunca dos al mismo tiempo) podrían considerarse premisas precursoras de esta “cosmovisión simplificante” pues han sentado las bases de un sistema de pensamiento que amputa la complejidad de la realidad para comprenderla. Los descubrimientos de la física cuántica, la investigación en la termodinámica (de la que beben las teorías sistémicas) han puesto de manifiesto la necesidad de reorganizar el concepto de ciencia y llevar a cabo una auténtica revolución paradigmática. Morin indica que ya es momento de superar el camino de la “intelligen-

cia ciega”, que se funda no en un error de hecho (esto es, una falsa percepción), ni en un error lógico (o incoherencia), sino, de forma más radical y endémica, en un error en el forma de organizar los sistemas de ideas, las teorías, las ideologías.

Así pues, deviene necesario establecer un paradigma de complejidad, donde, entre otras cuestiones, se supere el principio de simplificación que postula que los sistemas se reducen a sus partes simples o unidades elementales, y se ponga el énfasis en las relaciones y dinámicas que se establecen entre las partes y el todo, ya que parece imposible conocer el todo sin conocer las partes, y a la inversa. Éste es el principio hologramático, sobre el que nos ilustra Morin, que utiliza el holograma producido por el láser como metáfora pues en él cada parte contiene la información del todo, al igual que ocurre en la biología, donde cada célula de nuestros organismos contiene la totalidad de la información genética. Se trata, así pues, de “trascender el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo” (Morin, 1994, p.107).

Los otros dos principios que establece el autor y que nos ayudan a comprender su paradigma de complejidad son el dialógico, según el cual lógicas o clanes opuestos pueden dialogar y ser complementarios, lo que posibilita mantener la dualidad dentro de la unidad, y el de la recursividad organizacional, según el cual los procesos son como remolinos donde los productos y los efectos de los mismos asumen roles intercambiables, rompiéndose de esta forma las concepciones lineales de causaefecto, y abriéndose un vasto abanico de posibilidades de dinámicas de relación. El principio dialógico y de recursividad encuentra puntos de unión con el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, que supone un esquema de organización del conocimiento según el cual cualquier elemento puede incidir en el otro de forma no jerarquizada ni excluyente, sin importar su posición recíproca.

En lo que respecta a los aportes de estas aproximaciones teóricas al enfoque de cultu-

ra de paz, podemos destacar el paradigma de simplificación estudiado por Morin como referente a la hora de reflexionar acerca de cómo se vienen elaborando los distintos acercamientos a la paz como fenómeno. Tomar como punto de partida los conflictos para hablar de paz, reducir ésta a lo opuesto a la violencia o pensar la paz como paliativo que surge en respuesta a la violencia (presupuestos que se desprenden de la paz negativa) puede constituir un ejemplo de lo que Morin reconoce como paradigma de simplificación.

Según esta perspectiva, tomar como punto de partida los conflictos para hablar de paz, reducir ésta a lo opuesto a la violencia o pensar la paz como paliativo que surge en respuesta a la violencia (presupuestos que se desprenden de lo que Galtung categorizó como “paz negativa”) constituye un ejemplo de lo que Morin reconoce como paradigma de simplificación. Vincular la paz a la violencia es uno de los errores del pensamiento simplificador pues presupone que “o hay paz o hay guerra”, incurriendo en un pensamiento dualista que concibe ambos fenómenos como compartimentos estancos, en lugar de pensarlos como sistemas que se entrecruzan de forma dialógica y recursiva, produciéndose constantes e ininterrumpidas interacciones entre las distintas instancias de paz.

Esta visión limitada (y limitante) es lo que Muñoz (2001) tilda de “ceguera violentológica” que es a su vez fruto de un “paradigma del pecado original”, que sostiene que el ser humano es violento por naturaleza y articula, por ende, un modelo ontológico negativo. Lejos ya de estos puntos de partida dicotómicos y simplificantes, disciplinas como la irenología vienen defendiendo la necesidad de reconocer la doble naturaleza del ser humano (violenta-pacífica), sin centrar la mirada en sólo una de ellas.

La Paz Imperfecta propone un giro epistemológico que reconozca la paz en tanto “elemento constitutivo de las realidades sociales” (Muñoz, 2001, p. 24). Ofrece una herramienta conceptual que pone el acento en

el tejido complejo de los fenómenos de paz y violencia y defiende una comprensión global de la paz al tiempo que asume el reto de pensar la paz en sus múltiples manifestaciones concretas. Del mismo modo que Morin se apoya en la visión hologramática de la realidad para poder pensar con complejidad, la Paz Imperfecta supone un instrumento que enfatiza la necesidad de conocer las partes para conocer el todo, y a la inversa. Es por ello también que exige y defiende un abordaje inter y trans-disciplinar de la paz; y piensa a las sociedades humanas como sistemas abiertos, donde, del mismo modo que sucede en un organismo vivo, se producen constantes y complejos procesos de desorganización y organización (o entropía y ne-uentropía).

Asimismo, la Paz Imperfecta se define por su orientación a la praxis, por su búsqueda de acciones tendentes al desarrollo de las capacidades humanas. Cabe destacar que estas capacidades se entienden desde un modelo de desarrollo no jerárquico, donde interactúan entre sí desde la perspectiva del sistema abierto, oponiéndose esta visión a concepciones jerarquizantes como la que propone Maslow con su clásica pirámide. Esta concepción de las capacidades humanas como sistema abierto parte de la Teoría de Sistemas y se corresponde con las formulaciones de Morin acerca de la necesidad de concebir los fenómenos desde sus constantes flujos relacionales con el entorno. Retomaremos el enfoque de las capacidades en el siguiente epígrafe, con los aportes de Amartya Sen y Martha Nussbaum y las contribuciones de sus teorías para el fenómeno educativo.

Desde los estudios para la paz se apuesta por un quebrantamiento de la ficticia frontera entre lo teórico y lo práctico, defendiendo que no hay buena práctica que no hunda sus raíces en una buena teoría. La Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP) es una metodología que actúa de sustrato fundamental en la investigación para la paz, pues supone una renuncia a la visión de que el auténtico y legítimo saber ha de proceder de la élite científica, rompiendo las barreras que

separan la teoría de la práctica y basándose en una lógica democratizadora del saber (Jiménez, 2009). La IAP, con su enfoque participativo, posibilita que “las personas, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyan de forma activa al proceso de investigación” (Balcázar, 2003, p.60), investigación que, para ser auténticamente legítima, ha de perseguir la transformación positiva de la realidad social.

Como señalábamos arriba, desde la investigación para la paz se viene hablando de un necesario giro epistemológico que sitúe la paz en el centro de la investigación y preocupación (la llamada pazología o irenología). El conocimiento sobre la paz, así, se emancipa de las definiciones de violencia y se compromete con su reconocimiento en sus manifestaciones más cotidianas y pequeñas, rescatando aquellas prácticas pacíficas que vienen siendo desoídas por la investigación. Para construir paz, se defiende el valor de recobrar nuevas formas de percibir los acontecimientos y relacionarnos con el mundo; así, asumir la imperfección de la paz implica poner de relieve su carácter procesual y dinámico. Desde este enfoque, el conflicto se concibe en tanto hecho inherente a la propia condición humana y como un continuum que más que resolverse, puede reconvertirse y transformarse a través de diferentes regulaciones pacíficas.

Para la gestión pacífica de los conflictos y como sustrato fundamental de la transformación social (tanto en sus dimensiones más micro como más macro), una herramienta fundamental es indudablemente la educación. Mas no es posible caminar hacia el cambio a una sociedad más pacífica y dialogante sin subvertir aquellos paradigmas monológicos que subyacen en la educación más tradicional. Es por ello que resulta necesaria una auténtica revolución paradigmática que sacuda los cimientos de la pedagogía tradicional y permita la emergencia de un nuevo modelo sustentado en el diálogo.

2. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO, LAS ARTES ESCÉNICAS Y LA CULTURA DE PAZ: INTERSECCIONES Y SINERGIAS.

La resolución 53.243 de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas) define la Cultura de Paz en el capítulo 1 como un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” basados en una serie de principios y compromisos, entre los que destacan “el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación”; “el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”; “el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”; “el respeto y la promoción del derecho al desarrollo” y “la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones”. (UNESCO, 1999). En el artículo 3 de la misma Declaración se expone cómo el desarrollo de una cultura de paz está vinculado a, entre otros factores, “la posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias”, así como a “la erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas” (UNESCO, 1999). Asimismo, en el artículo 4 se reconoce el papel central de la educación para edificar una cultura de paz, y en el artículo 5, se citan como actores clave para la construcción de paz a los docentes y también a “quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas” (UNESCO, 1999).

Partiendo de lo expuesto, es fácil elucidar las profundas conexiones que se dibujan en torno al concepto de educación, diálogo y arte y la construcción de Cultura de Paz. Del mismo modo que la transformación social, la reducción de la desigualdad, el desarrollo de habilidades comunicativas y el fomento de

actitudes y valores de solidaridad son dimensiones fundamentales para el paradigma educativo dialógico, estos componentes son igualmente ineludibles para la construcción de Cultura de Paz.

Cabe traer aquí, por su relevancia para pensar sobre lo educativo y lo artístico, los aportes de la teoría del desarrollo y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. El enfoque de estos autores plantea una idea de desarrollo donde éste no se reduce a un mero instrumento para el crecimiento económico, sino que se erige como un fin en sí mismo. La visión del desarrollo como sinónimo de crecimiento económico fue hegemónica en los años 60, y se corresponde con una visión tecnocrática de la educación, donde ésta se valoraba función de su capacidad para la optimización de resultados, aplicando una lógica eminentemente economicista. Sen se ancla en las antípodas de este modelo y sugiere un desarrollo concebido como “un fin en sí mismo definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir” (Sen, 1999, en Cejudo, 2006, p. 369). La educación, para el autor, debe servir para aumentar las capacidades de los seres humanos de vivir una vida valiosa, y se ubica en una relación causal con las capacidades y la libertad. Nussbaum, por su parte, señala que la educación debe servir para cultivar humanidad.

Sen ha realizado un profundo análisis sobre el papel de la educación para el desarrollo social y económico, mas no ha llegado a abordar la cuestión de las implicaciones pedagógicas de la libertad como capacidad. Cejudo (2006) abunda, pues, en esta arista de investigación y expone el interés pedagógico de la libertad como capacidad, deduciendo que ésta resulta útil para comprender el vínculo conceptual entre educación y emancipación. El autor también señala la utilidad de las capacidades en tanto brújulas que orienten la evaluación de la calidad de la educación, pues nos permiten interrogarnos acerca de la medida en que la educación que

se promueve favorece o no el desarrollo de las capacidades.

Por otra parte, desde este enfoque se expresa la idea de que una vida libre puede realizarse de muchas maneras, en un auténtico canto a la pluralidad, al polimorfismo, al reconocimiento de la existencia de múltiples formas humanizadoras de vida. La educación debe por tanto aspirar al señalamiento de la diversidad de opciones y favorecer la emergencia de las capacidades potenciales que habitan en todas las personas (Nussbaum, 2011). Este aumento de capacidades se plantea en un sentido amplio y no jerarquizante, pues las capacidades no se piensan como compartimentos estancos, sino desde una visión sistémica y orgánica (compleja, al fin), que reconoce su retroalimentación recíproca. Así, si por ejemplo nos proponemos trabajar las capacidades comunicativas, al mismo tiempo se trazarán una serie de mejoras en cuanto a aptitudes de integración social, de argumentación y denuncia de injusticias, entre otras dimensiones. Por último, cabe destacar que Sen y Nussbaum proponen un catálogo de capacidades, entre las que destacamos tener una educación, comunicarse, argumentar y crear cosas (Sen 1984; 1985; 1987; 1999; en Cejudo, 2006) por su profunda conexión con el paradigma educativo dialógico y a la educación a través del arte.

Del mismo modo que la construcción de paz exige una constante vigilia crítica que posibilite tanto el cuestionamiento sobre lo establecido como el autocuestionamiento, el diálogo en la educación, tal y como lo entienden múltiples autores (De Zubiría, 2014; Flecha y Villarejo, 2015) lucha contra la aceptación acrítica sobre lo que nos dicen del mundo. Asimismo, la educación dialógica es necesariamente inquisitiva y apuesta por educar para que los colectivos excluidos puedan visualizar su opresión a través de la transmisión de habilidades y capacidades para el diálogo, que les permitan argumentar y reivindicar sus derechos. Las artes escénicas, por su parte, tienen capacidad de convocar procesos transformadores, permitiendo que los desheredados de la palabra encuentren coordenadas para recuperarla, y

siguiendo a Freire (1998), puedan volver a ser, pues una voz silenciada acaba por nublar la propia condición de humano de aquel hombre o mujer que no puede pronunciarla. Además, la educación a través del arte puede ayudar a que las artes sean democratizadas de nuevo y reapropiadas por parte de los grupos excluidos, como estrategia de empoderamiento.

El enfoque de capacidades parece especialmente adecuado para pensar y actuar en contextos de vulnerabilidad social, donde las personas que sufren la injusticia más flagrante son las mismas que disponen de menores recursos para denunciar tal situación. Trabajar el desarrollo de las capacidades de aquellos colectivos con más carencias y dificultades supone un aspecto esencial para su empoderamiento, y por ende, para la reconversión de la desigualdad.

La paz, del mismo modo que se propone desde el paradigma educativo del diálogo, interviene desde el convencimiento y la seducción; siempre desde un punto de vista dialógico y de creación de racionalidades colectivas, muy lejos de actitudes impositivas. Bajtín (en Fisher, 2013) distingue al respecto entre dos tipos de voces que traemos aquí para enriquecer la reflexión: la autoritaria, que exige dos únicas opciones o respuestas (aceptación o rechazo); y la persuasiva, que llega al interior y estimula nuestras propias palabras de respuesta. Así, cabe afirmar la necesidad educativa de persuadir al otro, a través del diálogo genuino, para que acepte valores pacíficos como una estrategia importante de construcción de paz.

Las artes escénicas y los procesos de diálogo genuino (y, por ende, pacífico) tienen un gran potencial empoderador desde el momento en que posibilitan espacios para que los “desheredados de la palabra” recuperen su voz. Dar voz a los sin voz permite luchar contra los sistemas simbólicos que cristalizan la violencia y la desigualdad, al facilitar el acceso de los grupos marginados a los instrumentos de producción simbólica que les han sido negados, como es, en este caso, la producción de arte. Un concepto estrecha-

mente ligado al empoderamiento y al paradigma educativo del diálogo es la solidaridad, que exige un férreo compromiso con el sufrimiento del otro y con la restitución de los derechos de aquellas personas vulnerables o, mejor aún, vulneradas. Los procesos artísticos y de diálogo, además, tienen una gran capacidad de generar empatía; así, facilitan el establecimiento de relaciones entre el yo/tú desde la mutua receptividad, frente a aquellas basadas en el yo/ello, donde se convierte al otro en un objeto pasivo. De esta forma, dejamos espacio para que el otro exista verdaderamente, y no como un momento más de nuestra propia autorrealización.

Uno de los rasgos que nos distinguen de los animales es nuestra capacidad de elegir, de movernos en torno a proyectos y no meramente en respuesta a reacciones instintivas. Es preciso reconocer la naturaleza performativa de nuestra acción educativa y asumir responsabilidades sobre nuestros actos y decisiones. En este sentido, destaca el pensamiento de Lévinas cuando habla del encuentro con el otro como aspecto fundamental para salir del egoísmo y el hedonismo (Romero y Pérez, 2012). El autor concibe la idea de responsabilidad como un momento irrenunciable para el ser, desde un plano ontológico, pues si yo realmente existo es porque otro me ha cuidado con anterioridad. Defiende una radical dependencia del otro que tiene importantes resonancias educativas, pues señala un compromiso ético irrenunciable en el corazón de todo acto educativo. Asumir esta conexión entre educación y responsabilidad conlleva marcar como objetivos principales de la primera el “ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes” (Romero y Pérez, 2012, p.104).

Otros aportes “pacíficos” que pueden reseñarse desde el terreno de las artes escénicas devienen de las corrientes teatrales que abogan por empoderar a los espectadores y reconvertirlos en sujetos activos del fenómeno teatral. En este sentido, destaca la propuesta de Augusto Boal con su idea “espect-actores”, que hace referencia al doble

rol que puede asumir el espectador de teatro, donde éste no se restrinja a la recepción pasiva sino que se erija artífice en la construcción y significación creativa. El concepto de espect-actores está a su vez en conexión con la idea de Bertold Brecht de “gran pedagogía”: con ella, el autor entendía la participación del espectador bajo un prisma pedagógico, donde el espectador deja de ser un objeto para sumergirse en la participación grupal, en una concepción unitaria del acontecimiento escénico y los receptores. Desde el mundo de las artes escénicas viene existiendo una gran preocupación por la implicación activa del público y por la consideración del arte como actividad creativa útil para luchar contra la opresión. Se han realizado grandes avances de la mano de creadores escénicos como Meyerhold, Patricia Cardona, Gabriel Cousin, Eugenio Barba o agrupaciones teatrales como el Living Theater (Brazas, 2003).

De otra parte, un valor pacífico de suma importancia en la educación a través del arte es su vinculación a los conflictos de manera que junto a lo racional, se trabaja también la mediación de lo afectivo. Así, es capaz de activar metodologías para trabajar lo coral y lo individual a través de nexos simbólicos donde dialogan lo común y lo particular, posibilitando dinámicas de comunión y unión entre personas. Asimismo, aún a forma y contenido, a través del trabajo simultáneo con lo estético y los contenidos educativos, desafiando las dicotomías modernas. En este sentido, Galtung (2015) defiende la tesis de que el arte nos permite salir de nuestros usos ordinarios permitiéndonos desmecanizar nuestros pensamientos y actitudes y explorar nuevos paradigmas de convivencia. Por ende, puede conducirnos a la unión, que a su vez supone un camino de construcción de Cultura de Paz.

3. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Los estudios para la paz otorgan una relevancia esencial al carácter transformador de la investigación, desde el momento en que se proponen una investigación *para* la paz,

esto es, para la construcción de sociedades más solidarias y justas. Un cometido fundamental de la investigación para la paz ha sido influir en la realidad para contribuir a que los pesados engranajes de las estructuras sociales comiencen, sin duda, lentamente, a despertarse, y se generen procesos donde el ser humano pueda desplegar sus potencialidades de construcción de paz. Un paradigma pacífico así entendido debe basarse en un cambio radical de valores, en la ruptura de las posturas etnocentristas, en la coherencia de los medios y los fines, en el reconocimiento del sentido de los otros y del valor de la diversidad cultural.

Del mismo modo que la paz no puede ser lograda sino por “medios pacíficos” (Galtung, 2003), una educación capaz de transformar la desigualdad no puede ser alcanzada sino a través del encuentro dialógico entre todos los actores implicados en la misma, ubicándose ya muy lejos de la asepsia cientificista que aspiraba a establecer soluciones universalizables.

El paradigma educativo del diálogo, desde el momento en que asume la naturaleza dialógica de la conciencia y la razón humana, rechaza el punto de partida monológico en la

educación, exponiendo la necesidad considerar los fenómenos educativos desde una perspectiva holística al tiempo que situada y contextual. Y el hecho de asentar precisamente en dicho modelo dialógico –y no en otros– la posibilidad de construir una educación para la paz a través de las artes escénicas es una de las novedades que aportamos en este trabajo.

La idea de una educación empoderadora y capaz de generar transformación social está íntimamente vinculada al paradigma educativo dialógico. Reconocer que el mundo ha de transformarse con urgencia implica a su vez admitir que la educación, auténtico sustrato para el cambio, ha de renovar también los paradigmas que subyacen a ella. Asimismo, paradigmas como el dialógico son ahora más necesarios que nunca, como modo de romper las inercias del desencanto y la desesperanza que ha traído consigo la crítica posmoderna. Así pues, y después de lo expuesto a lo largo de estas páginas, estamos en condiciones de afirmar el potencial de la educación dialógica y las artes escénicas para la construcción de Cultura de Paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar, F (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7 (8), 59-77
- Brozas, M.P. (2003) *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 365-380.
- De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Flecha, R. y Villarejo, B. B. (2015) Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2).
- Fisher, R. (2013) Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003) Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2015) Peace, Music and the Arts: In Search of interconnections. En O.Urbain, (ed.), *Music and Conflict Transformation*. London: I.B. Tauris.

- Jiménez-Bautista, F. (2009) Saber pacífico: la paz neutra. Marco por una Agenda de Estudios para la Paz y los Conflictos. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.
- Muñoz, F. A. (2001) La paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2011) Creating capabilities. London: Harvard University Press.
- Rodríguez- Magda, M. (2011) Transmodernidad: un nuevo paradigma. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1(1), 1-13.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012) Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. Bordón, 64 (4), 99-110.
- Naciones Unidas (1999) Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. [En línea]. 6 de octubre de 1999. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>